



Revue internationale d'éducation de Sèvres

33 | septembre 2003

L'enseignement des langues vivantes à l'étranger :
enjeux et stratégies

L'enseignement des langues au Portugal : quels enjeux ?

What stakes for language teaching in Portugal?

La enseñanza de los idiomas en Portugal : lo que está en juego

Isabel Barreno et Catherine Clément



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ries/1663>

DOI : 10.4000/ries.1663

ISSN : 2261-4265

Éditeur

Centre international d'études pédagogiques

Édition imprimée

Date de publication : 1 septembre 2003

Pagination : 49-55

ISBN : 978-2-85420-557-1

ISSN : 1254-4590

Référence électronique

Isabel Barreno et Catherine Clément, « L'enseignement des langues au Portugal : quels enjeux ? », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 33 | septembre 2003, mis en ligne le 23 novembre 2011, consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/ries/1663> ; DOI : 10.4000/ries.1663

L'enseignement des langues au Portugal : quels enjeux ?

Isabelle Barreno
Catherine Clément

RÉFÉRENCES RÉGLEMENTAIRES

La loi n° 6 du 18 janvier 2001 a introduit des changements importants dans l'enseignement *básico*. Cette désignation correspond en France à l'école primaire plus le collège, c'est-à-dire les neuf années de scolarité obligatoire à partir du pré-primaire. En outre, une réforme de l'enseignement « secondaire », décidée en 2002 (*decreto-lei* 156/2002 du 20 juin) est actuellement en cours. La loi n'est pas encore votée mais nous nous baserons ici sur la *Version définitive de la réforme du curriculum* publiée par le ministère de l'Éducation le 10 avril 2003, après débat public. Ces nouvelles mesures ont des incidences sur le curriculum dans son ensemble.

Nous situerons ces changements dans un cadre plus large, à la fois national et européen, avant d'en étudier les incidences sur l'organisation et l'approche de l'enseignement des langues étrangères.

Parmi les innovations de fond apportées par la loi de 2001 figurent l'enseignement scolaire défini comme la préparation à l'apprentissage tout au long de la vie et la flexibilité de la gestion des curricula nationaux ainsi que l'élaboration par les enseignants de projets d'école et de classe tenant compte des besoins concrets de leurs élèves.

En conformité avec ces principes, l'article huit de la loi prévoit l'existence d'activités curriculaires spécifiques pour l'enseignement du portugais comme deuxième langue aux enfants dont la langue maternelle n'est pas le portugais, essayant ainsi de trouver une solution aux problèmes scolaires des enfants des familles immigrées. Une gestion flexible permet de dégager du temps pour des « activités enrichissantes », optionnelles, inscrites dans la logique du projet de l'école ou de la classe. L'initiation aux langues étrangères à l'école primaire fait partie de ces « activités enrichissantes ». Est-il nécessaire d'ajouter que, comme partout en Europe, l'anglais prédomine largement parmi les langues auxquelles sont initiés les élèves de ce niveau ?

En ce qui concerne l'enseignement de langues étrangères dans les cycles suivants, la loi de 2001 maintient l'introduction d'une première langue obligatoire en cinquième année de scolarité (début du deuxième cycle de la scolarité

obligatoire) et réintroduit l'obligation de débiter l'apprentissage d'une deuxième langue en septième année de scolarité (début du troisième cycle). Cette obligation est entrée en vigueur à la rentrée 2002. En effet, pendant quelques années, la deuxième langue était devenue optionnelle ; les élèves avaient le choix entre une deuxième langue, une discipline artistique ou une discipline technique. La décision de rendre la LV2 obligatoire est favorable à la diversification et en particulier au français, qui est déjà la langue la plus enseignée à ce niveau. Cette mesure devrait également donner de l'espace à la langue espagnole et, dans le sud du pays, à l'allemand qui est de plus en plus souvent exigé par le marché du tourisme. Cependant, cette mesure n'aura qu'un effet limité. En effet, en 2002, seuls 10 à 15 % des élèves n'étudiaient pas de LV2 au cours de l'enseignement de base.

Dans le secondaire, le décret-loi de 2002 et le *Documento orientador da revisao curricular* publié par le ministère de l'Éducation en 2003, qui en esquisse la mise en œuvre, apparaissent plus en retrait puisqu'ils prévoient l'obligation de l'enseignement d'une seule langue vivante étrangère et seulement pour les deux premières années (classes de 10^e et 11^e), la langue vivante perdant son statut de discipline obligatoire en 12^e année et devenant option obligatoire ou facultative selon les filières. Quant à l'enseignement de la LV2, il devient facultatif dès la classe de 10^e.

Mentionnons enfin pour mémoire l'influence des forts mouvements migratoires qui caractérisent encore le Portugal et son capital linguistique. Le français, par exemple, est parlé par un grand nombre de Portugais : 14 % d'entre eux déclarent le parler ; ce chiffre est à rapprocher des 10 % de l'ensemble de la population de l'Union européenne¹.

Ce cadre réglementaire étant posé, nous nous tournerons maintenant vers l'étude de l'offre et de la demande en langues.

LE CHOIX DES FAMILLES ET DE L'ÉTAT

Jusqu'à il y a une trentaine d'années, le français et l'anglais étaient obligatoires pour tous. L'allemand apparaissait comme troisième langue car il n'était obligatoire que dans quelques rares filières universitaires. Pendant la dictature, jusqu'à il y a environ trente ans, l'enseignement théoriquement obligatoire était de quatre ans ; à partir de la cinquième année, l'enseignement était presque exclusivement suivi par les classes sociales moyennes et hautes, extrêmement minoritaires. Le français était obligatoirement la première langue et l'anglais la deuxième. Cette situation a encore des incidences dans le choix des formations universitaires par les futurs professeurs : la grande majorité d'entre eux se destine à l'enseignement de l'anglais ou du français.

1. Eurobaromètre, février 2001.

Au lendemain de la Révolution de 1974, l'obligation de ces deux langues fut maintenue, avec toutefois une inversion de leur position respective. Le principe du choix des langues fut établi mais sans effets concrets visibles, faute d'une offre diversifiée et d'une véritable demande. La démocratisation eut pour conséquence une explosion de la population scolaire et l'apparition d'une grande hétérogénéité au sein de cette population. L'apprentissage obligatoire d'une deuxième langue fut alors considéré comme une surcharge trop importante pour les élèves en difficulté; il perdit son statut de discipline obligatoire. Finalement, il le retrouve aujourd'hui.

La première langue choisie par les élèves est, en très large majorité, l'anglais; le français, qui occupe la deuxième place est majoritaire en LV2; il souffre d'un excédent de professeurs mais devrait gagner quelques points avec l'obligation d'apprentissage d'une deuxième langue. Néanmoins, le principe du choix des élèves étant établi, la demande d'espagnol commence à monter de manière significative et, pour le moment, la croissance de l'enseignement de l'espagnol ne semble être freinée que par le manque de professeurs.

Du point de vue de l'État, le fait que l'enseignement de certaines langues soit imposé ou que le choix des langues à apprendre soit laissé aux élèves est évidemment lié à des raisons économiques et sociales mais aussi au statut international de la langue du pays concerné. L'évolution de l'enseignement des langues au Portugal illustre ce point.

Pour des raisons économiques, le Portugal n'a pas la possibilité de proposer un nombre important de langues au choix des élèves et des familles. Cependant, même si cette possibilité était offerte, nous ne pensons pas que les choix seraient très différents. Par contre, ce qui semble assez clair au cours de l'évolution ici résumée, est la convergence des choix de l'État et des « choix » plus au moins passifs des familles: la priorité est donnée aux langues qui ont le statut de langues de communication internationale et la timide émergence de l'espagnol est due à une évolution, au Portugal, de l'appréciation du statut international du français et de l'espagnol.

Un pays dont la langue nationale n'est pas une langue véhiculaire de première importance dans les relations mondiales a tendance à établir comme priorité, dans l'apprentissage des langues à l'école, le choix de langues de communication internationale, même si cette notion reste assez floue dans ses objectifs et ses contenus. À l'inverse, un pays dont la langue fait partie des langues dominantes aura plus de liberté pour définir les objectifs de la politique d'enseignement des langues, le besoin d'une communication internationale étant couvert au départ. C'est le cas de la France par exemple, qui, la situation économique aidant, offre un large éventail de langues aux élèves. Cependant, même en France, les conséquences de la « globalisation » de l'anglais sont déjà visibles.

APPRENTISSAGE DES LANGUES ET ENVIRONNEMENT

L'apprentissage scolaire se déroule dans un milieu environnant, la société, qui valorise plus ou moins la connaissance des langues étrangères et qui rend possible ou non, pour des raisons diverses, l'apprentissage ou le contact avec d'autres langues en dehors de l'école.

Les couches les plus aisées des sociétés européennes sont depuis longtemps convaincues de l'utilité d'un « savoir international », passant par la connaissance de langues et cultures étrangères. Seules leurs motivations ont évolué, le désir de « distinction sociale » du XIX^e siècle, s'étant graduellement transformé en raisons économiques. Cette conviction commence tout juste à être partagée par de plus larges couches de la société. Un des facteurs contribuant à cette démocratisation est l'existence de l'Union Européenne et son cortège de conséquences sur la vie des citoyens européens : besoins pour la communication entre les ressortissants des divers pays, « mobilité des citoyens », concept ayant aujourd'hui remplacé celui de « migration ».

Ce dernier point est particulièrement important : la migration concernait des travailleurs dont la formation initiale était limitée, dépourvus de connaissances en langues étrangères, s'adaptant comme ils pouvaient au pays vers lequel ils migraient. La mobilité suppose en revanche des citoyens qui ont au moins un bagage de neuf années de scolarité obligatoire au cours desquelles ils auront acquis quelques compétences dans deux langues étrangères.

En outre, la construction d'une citoyenneté européenne a contribué à une double prise de conscience : l'insuffisance des acquis scolaires, qu'il s'agisse du nombre de langues apprises ou de la compétence dans chacune d'elles ; l'existence de compétences linguistiques acquises par des moyens extra-scolaires et le besoin de profiter de cette richesse, de trouver les moyens de les valider. Ainsi, le Portugal a créé un « passeport européen des langues » et étudie des projets de validation des compétences par niveaux.

Enfin, la recherche de l'efficacité a déjà plus ou moins changé les principes et les méthodes d'enseignement des langues à l'école, parmi lesquels l'enseignement précoce (même si, au Portugal, sa généralisation se heurte à des impératifs économiques) et les contacts avec des locuteurs natifs et des pays dont la langue est enseignée à travers des initiatives et des programmes divers, tels que la correspondances entre écoles, les échanges virtuels ou réels grâce, notamment, aux programmes européens.

APPROCHES

S'il est trop tôt pour examiner l'ensemble du curriculum du point de vue des programmes, ceux du lycée n'étant pas officiellement disponibles à ce jour, le souhait du gouvernement de voir renforcer la continuité entre les cycles

permet de penser que l'approche adoptée ces dernières années dans l'enseignement de base, fondée sur le *Cadre européen commun de référence pour les langues*, sera maintenue.

La réforme de l'enseignement de base s'est traduite par une révision du curriculum. Partant du constat que cet enseignement ne faisait pas face à sa massification et qu'en conséquence, trop d'élèves le quittaient sans le conclure, le ministère de l'Éducation a lancé une campagne de réflexion et de consultation de sa base (1996-1997). Un décret (*Decreto lei* N. 6/2001 du 18 janvier) a ensuite fixé les grandes lignes du nouveau curriculum : continuité entre les trois cycles de l'enseignement de base et entre celui-ci et l'enseignement secondaire ; coexistence de champs disciplinaires et non disciplinaires afin de construire la formation générale de l'élève à travers l'articulation et la contextualisation des savoirs ; importance de la formation de la personnalité de l'élève. Ces grands axes sont maintenus dans les nouveaux programmes du lycée.

Le curriculum de l'enseignement de base doit donc être fondé sur des compétences et des expériences formatrices et, chaque fois que faire se peut, transversales. En outre, l'enseignement doit avoir un caractère plus instrumental afin de permettre à un plus grand nombre d'élèves de donner du sens à leur apprentissage et d'en comprendre les finalités.

Pour la LV2, la principale implication que l'on retrouve dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues* est l'articulation de l'apprentissage de la langue maternelle, de la LV1 et de la LV2, les compétences essentielles acquises dans les deux premières servant à la troisième. Ainsi, le programme portugais est décliné autour de l'acquisition des compétences de communication et de compétences stratégiques, dans la perspective de leur réutilisation pour l'apprentissage de toutes les langues. Par ailleurs, cela implique que la formation en langue vivante recouvre savoirs et savoir-être. Nous retrouvons aussi, dans le curriculum en LV2, les principales compétences langagières du *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Elles sont toutefois extrêmement simplifiées et incomplètes mais, point intéressant, assorties d'un objectif par classe calé sur les six niveaux du Conseil de l'Europe. Enfin, l'apprentissage des langues doit permettre de développer les compétences en technologies de l'information et de la communication et aider l'élève à « apprendre à apprendre », le Portugal rejoignant sur ces points des préoccupations transnationales en Europe.

Les grandes catégories du *Cadre européen commun de référence pour les langues* sont donc respectées, avec toutefois une insistance particulière sur la formation générale de l'élève. Il convient aussi de noter qu'il est recommandé de « privilégier la réception ». On touche là à la reconnaissance des compétences partielles, particulièrement importante pour le Portugal qui y voit une des manières de faire une place à sa langue parmi les langues européennes. C'est aussi une façon d'améliorer l'intercompréhension en Europe. Sur ce plan, le

Portugal est très en avance sur la France qui ne conçoit guère ce type d'approche dans l'enseignement si ce n'est dans le cadre d'expériences innovantes.

Enfin, l'auto-évaluation est une préoccupation des responsables éducatifs dans le domaine des langues : le ministère de l'Éducation a piloté la conception et la diffusion d'un Portfolio portugais, encourageant son utilisation dès l'enseignement de base. L'auto-évaluation doit en effet faciliter une meilleure gestion de son apprentissage par l'apprenant, le Portfolio étant une application partielle de ce principe. L'auto-évaluation revêt une importance capitale dans la perspective d'un apprentissage tout au long de la vie, priorité éducative européenne, à travers notamment des formations en ligne, en autonomie, auxquelles l'école a le devoir de préparer les adultes de demain.

*
**

L'efficacité de l'apprentissage scolaire est étroitement liée aux conditions offertes par l'environnement.

Les compétences acquises pendant la période de formation scolaire, que ce soit à l'école ou dans un cadre extra scolaire, doivent être consolidées et complétées à toutes les étapes suivantes de la vie. Nous retrouvons ici la loi portugaise de 2001 et celle de 2002. Elles considèrent l'école comme une préparation à l'apprentissage tout au long de la vie. Ce principe s'applique à tout enseignement, et, à notre avis, n'envisage pas seulement les besoins d'adaptation aux constants changements technologiques.

Aucun enseignement n'est complet à l'école ; espérer qu'elle puisse, à elle seule, donner aux élèves une compétence linguistique adéquate, est une source certaine de frustration. Si l'école arrive à donner aux élèves l'amour d'une langue, le désir de poursuivre son apprentissage et les compétences pour le faire – en lisant, en voyageant dans les pays où l'on parle cette langue, en suivant des formations complémentaires –, elle aura en grande partie rempli sa mission.

L'enseignement des langues et en particulier de la LV2, au Portugal occupe une situation quelque peu paradoxale en Europe. Très à la pointe des critères européens au plan des approches et des contenus, le pays reste en retrait en termes d'organisation du cursus et des résultats des élèves. Le Portugal appartient au groupe de pays européens qui ne donnent, en réalité, qu'une place relative à la LV2 au-delà du collège.

Le succès de ces réformes reposera en grande partie sur la capacité des autorités éducatives portugaises à mettre en place un véritable plan de formation et des dispositifs d'accompagnement des enseignants.

BIBLIOGRAPHIE

Lei de Base do Sistema Educativo, Ministerio da Educaçao, 1986.

Reorganização curricular, Decreto-lei 6/2001 de 18 de Janeiro.

Revisao curricular do ensino secundário, Decreto-lei 156/2002.

Reforma do ensino secundário, Documento orientador da revisao curricular, Ministerio da Educaçao, 10 avril 2003.

Cadre européen commun de référence pour les langues, Conseil de l'Europe, 1998, Didier, 2001.

Les Européens et les langues, Eurobaromètre 54 Spécial, INRA, février 2001.

Les Langues dans les systèmes éducatifs, Eurostat, mai 2001.

La scolarisation en Europe, Eurostat, mai 2001.

